



Les Carnets du Cediscor

Publication du Centre de recherches sur la didacticité
des discours ordinaires

7 | 2001

Interactions et discours professionnels

Quand le français langue professionnelle est l'objet de l'interaction

Francine Cicurel



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/297>

ISBN : 2878542223

ISSN : 2108-6605

Éditeur

Presses Sorbonne Nouvelle

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2001

Pagination : 21-36

ISBN : 2878542223

ISSN : 1242-8345

Référence électronique

Francine Cicurel, « Quand le français langue professionnelle est l'objet de l'interaction », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 7 | 2001, mis en ligne le 05 mai 2009, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/297>

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Les carnets du Cediscor

Quand le français langue professionnelle est l'objet de l'interaction

Francine Cicurel

- 1 Cet article se propose d'examiner quelques particularités qui découlent d'une situation d'enseignement d'une langue étrangère dans laquelle l'objectif est d'acquérir une compétence dans un domaine professionnel spécifié. L'objet à enseigner est une langue professionnelle ou un usage professionnel de la langue, c'est-à-dire une réalisation spécifique de la langue propre à une communauté de professionnels. Cette situation d'enseignement articule deux buts, sans doute indissociables – celui d'enseigner des savoirs nécessaires à l'exercice d'une profession et celui de perfectionner la langue. Le corpus est constitué d'enregistrements qui ont eu lieu dans trois institutions différentes, l'une en Espagne, les deux autres en France¹. De ces enregistrements, il a été effectué des transcriptions de certaines séquences (au total une soixantaine de pages) qui nous ont permis de travailler en commun à partir d'un corpus². Dans les trois situations, il s'agit d'enseignants qui ne sont pas spécialistes de la profession et qui s'adressent à des étudiants de niveau moyen ou avancé, adultes comme on peut l'attendre dans le cadre d'un enseignement professionnel.
- 2 On se demandera quel usage de la langue on rencontre dans cette instance, quel est le traitement réservé à ces mots qui sont supposés appartenir à un domaine (ici celui du tourisme, des affaires, du commerce). L'interaction est-elle différente de celle de l'enseignement d'une langue usuelle ? Comment peut-on y voir une préparation à l'interaction dans le monde professionnel ? La pratique didactique ne risque-t-elle pas d'avoir le dessus, empêchant parfois cette anticipation d'une interaction dans le monde professionnel ?

1. L'interaction à visée didactique : quelques rappels

- 3 Une interaction didactique, dans une classe, comporte un certain nombre de contraintes qui se déclinent différemment selon les contextes et les objectifs mais qui incluent toujours :
 - que les interactants soient réunis dans un espace clos ou délimité pendant un temps donné, connu à l'avance, se découpant de façon plutôt régulière (d'où le mytique « emploi du temps » que l'on remet aux élèves en début d'année) ;
 - qu'il y ait mise en relation d'un interactant présumé savant ou expert dans la matière enseignée avec des interactants-apprenants qui ont besoin de sa collaboration pour parvenir aux résultats escomptés ;
 - que l'interaction ait une visée cognitive : il s'agit d'enseigner/apprendre un savoir ou un savoir-faire. Ce but se réalise sous la forme d'activités, de tâches à accomplir en vue de permettre l'appropriation des savoirs ;
 - que des résultats de nature diverse soient obtenus, ce qui est parfois manifeste dans l'interaction (*feed-back* correctif par exemple) ;
 - que l'interaction soit insérée dans un *programme* qui a ses exigences ;
 - que la connaissance intériorisée par chacun des participants d'un *scénario* concernant les habitudes et les comportements constitue comme une pré-connaissance du cadre-classe qui permet aux participants de suivre le déroulement interactionnel³ ;
 - enfin, que cette transmission se fasse sous une forme dialoguée qui se construit collectivement, mettant en œuvre un système d'alternance de la parole dont on peut dire que c'est l'interactant expert qui en a la maîtrise.
- 4 Ajoutons à ce bref rappel de la trame d'une interaction en classe que les séquences s'organisent généralement sous la forme d'*activités didactiques* annoncées par l'enseignant : l'observation des débuts de transaction montre la manière dont elles sont explicitées. La reconnaissance de l'activité didactique⁴ constitue un fil directeur quasi indispensable pour s'orienter dans le dédale des prises de parole et des digressions qui ne manquent pas de se produire.
- 5 Lorsque le but de l'enseignement/apprentissage est un usage de la langue tel qu'elle est pratiquée (ou présumée l'être) dans la profession à laquelle prépare le cours, se trouvent co-présents dans l'interaction les éléments suivants :
 - i) une focalisation sur les *mots de la langue professionnelle*, ceux qui relèvent d'un lexique spécialisé ou qui sont utilisés comme s'ils relevaient d'un tel lexique (*entreprise artisanale, registre des métiers, employeur, secteur, branche, etc.*) ;
 - ii) une transmission des *connaissances encyclopédiques* nécessaires à l'exercice de ladite profession (*quelles sont les entreprises publiques ou privées en France, qu'est-ce qu'une note de service, etc.*) ;
 - iii) une évocation de la « *situation professionnelle* » entendue comme l'ensemble des interactions qu'elle laisse présager, les scénarios potentiels, les règles conversationnelles qu'il faudra mettre en œuvre ou savoir décoder.
- 6 L'analyse du corpus (voir les études proposées dans ce numéro) confirme la polarisation attendue.

Les mots de la langue professionnelle

- 7 Ils sont constamment commentés, comme dans l'exemple suivant⁵, où le terme « avarie » est paraphrasé par « dommage pendant le transport ».

110 P oui quand il y a une avarie et que tu veux garder la marchandise + d'accord
+ quand il y a une avarie + ou bien..... **une avarie donc c'est une euh une avarie c'est une un dommage pendant le transport** normalement tu dois retourner la marchandise mais peut-être que tu veux la garder encore ? + un rabais ++ quand il y a ++ un défaut ++ de fa-bri.....

[SE2]

- 8 Comme le souligne E. Cucunuba ici même, les mots de la langue professionnelle donnent lieu à des gloses qui insistent sur la nécessité d'utiliser un terme « professionnellement correct ». L'exigence de l'enseignant est que ce soit le terme approprié qui soit utilisé (ce qui renvoie à l'usage monosémique des termes spécialisés).

133 P des réserves ?
134 Af euh de l'argent
135 P de l'argent ? **oui alors mieux que cela de l'argent** + alors c'est pas très professionnel hein +++ qu'est ce qu'on peut dire de mieux
136 As capital
137 P **bon le CAPITAL** + le capital est-ce que c'est simplement de l'argent ? le capital ?

[SE3]

- 9 La structure interactionnelle dévoile l'exigence que l'on se serve du mot approprié. Sur l'ensemble du corpus, on rencontre de façon récurrente deux types de structures interactionnelles que l'on peut ainsi représenter⁶ :

Structure interactionnelle 1 :

Loc. apprenant :	X (terme non spécialisé)
Loc. expert reprend :	on ne dit pas X mais X' (terme spécialisé)
Loc. apprenant :	X'

Structure interactionnelle 2 :

Loc. apprenant :	X'
Loc. expert	vous dites X' (terme spécialisé) pourquoi ? justifiez l'emploi de X'
Loc. apprenant :	je dis X' parce que X' a telles propriétés

- 10 On voit une réalisation de cette dernière structure dans l'extrait suivant :

006 Yvonne ++ grande entreprise
007 P **oui pourquoi vous me dites que c'est une grande entreprise ?**
008 Yvonne **euh parce qu'elle a mille quatre cents personnes**
009 P oui + et à partir de quel effectif on classe une grande entreprise ?
010 Yvonne euh
011 P Yvonne
012 Yvonne cinq cents
013 P cinq cents (*rire*) d'accord cinq cents hein à partir de cinq cents c'est bien + donc elle a retenu l'effectif là + tout le monde est d'accord ?

[SE3]

Les connaissances encyclopédiques

- 11 Les analyses de F. Ishikawa montrent que c'est en fonction du public que l'enseignant détermine ce qui est à considérer comme appartenant au domaine des connaissances spécialisées. Ainsi le nom des grandes villes de France peut paraître un bagage minimal, très peu spécialisé, pour des Français, mais pour des étudiants non natifs qui se destinent au tourisme, le travail sur l'image des villes françaises contribue à la construction de leur bagage encyclopédique. Ces connaissances sont liées aux mots : c'est la nécessité d'élucider un terme qui pousse souvent l'enseignant à donner des informations sur un fonctionnement du secteur professionnel, comme dans l'extrait ci-après :

067 P **je vous explique ce que c'est les sociétés civiles professionnelles** + par exemple ce sont les cabinets de médecin + les cabinets d'avocats très souvent les professions libérales se mettent ensemble et créent une société c'est simplement pour alléger les frais généraux

[SE3]

La mise en scène professionnelle

- 12 La situation d'échange⁷ dans laquelle les locuteurs risquent de se trouver est évoquée plutôt par bribes que par de longues expositions. Les rôles sociaux, les formules d'ouverture ou de clôture, les salutations, la manière d'entrer en contact ne constituent pas fréquemment des objets explicites de discours. Ce sont des indications un peu lacunaires⁸ portant sur le déroulement de la communication professionnelle qui sont données. Il est à noter que l'explication à propos des mots glisse vers *l'action à entreprendre*. Ainsi « avarie » – mot expliqué – devient le centre du problème professionnel : que faire en cas de marchandise avariée ? (voir l'extrait plus haut).
- 13 Les séquences relèvent alors du régime fictionnel (Cicurel 1999b) : sont configurés des mondes fictifs dans lesquels le destinataire est virtuellement impliqué, marqué par un *vous* à caractère fictif qui, comme dans l'exemple ci-après, entre fictivement dans un magasin et veut obtenir une réduction.

081 P au comptant + alors donc + maintenant nous nous tournons vers les clients + qu'est-ce que nous leur proposons à ces fameux clients ? nous leur proposons des FACILITÉS de paiement + **en fait est-ce que quand vous entrez dans un magasin** + vous pouvez euh : à Paris + demander des facilités de paiement ? + en quoi cela consistera-t-il ? + **vous entrez dans un magasin vous avez trouvé euh : un un article qui vous intéresse + et vous demandez des facilités de paiement** + en quoi cela va-t-il consister ? + Madeleine ? oui + Otilia ?

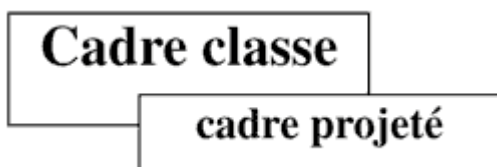
[SE2]

- 14 Ce qui est caractéristique, c'est d'abord l'usage métalinguistique d'un mot, qui devient ensuite le noyau de l'invention et de la mise en scène. Le mot est prononcé, commenté, paraphrasé et ensuite mis en scène dans un contexte professionnel fictif.
- 15 L'enseignement d'une langue professionnelle présente à la fois des caractéristiques très marquées sur le plan de l'usage des mots : il suppose d'un côté une certaine exigence, qui se traduit notamment par le refus d'accepter des termes approximatifs, et de l'autre, il autorise comme un glissement vers une action imaginaire. Connaissances sur le lexique, connaissances à propos des pratiques professionnelles, actions à prévoir, peuvent être liées de façon assez étroite.

2. Les univers de référence

2.1. La notion de cadre de l'expérience

- 16 Toute interaction se situe dans un contexte qui exerce une influence plus ou moins grande sur sa réalisation. Faisons appel pour configurer le contexte de l'interaction à la notion de *cadre de l'expérience* telle qu'elle est exposée par Goffman (1974). Celui-ci distingue cadre *primaire*⁹ et cadre *secondaire*. Le cadre primaire se subdivise en cadre *naturel*, événement non-piloté, physique (lever du soleil, bulletin météorologique) auquel on ne prête pas d'intention, et cadre *social* qui implique un agent humain. Aux actions pilotées (comme l'achat d'un objet), on prête motifs et intentions. Le cadre secondaire est une modélisation d'un cadre primaire, il le reproduit en partie sans en comporter les mêmes enjeux, ainsi en est-il du jeu par rapport à la lutte, du théâtre par rapport à la réalité.
- 17 L'instance communicationnelle de la classe de langue se trouve prise dans un *double* cadre d'expérience.
- Le *cadre primaire* est constitué par l'école. Il s'actualise pour les interactants par la salle de classe, par une façon d'occuper l'espace, par des rituels pédagogiques, etc. Ce cadre est prégnant et exerce une action importante sur le comportement interactionnel des participants¹⁰. Le monde de la classe met en œuvre des actes et des actes de parole liés à l'apprentissage, au programme, à la progression (« vous avez besoin de cela pour l'examen ; eh ben elle a compris »). À cela, il faut ajouter ce qui relève du contrôle de la réception du sens, ainsi que les actes du « faire pédagogique » (« je répète, j'explique, lisez, surlignez »).
 - Le *cadre secondaire* est constitué par une *modélisation* de la vie réelle telle qu'elle est *imaginée* par les participants de la classe de langue et telle qu'on peut la découvrir dans certains fragments discursifs (« aller dans un magasin », dans l'exemple donné plus haut). Les participants se réfèrent au cadre d'une *réalité projetée* pour justifier certaines assertions. Il va de soi qu'il ne s'agit pas d'un cadre effectif mais fictionnel.
- 18 Ainsi, pour les apprenants se trouvent configurées une référence réelle à la classe et à ses instances – programmes, notes, sanctions, horaires, règles de parole, et une seconde référence qui est le « cadre projeté » de leur interaction future. Ce double cadrage aboutit à un entrecroisement de régimes énonciatifs, de rôles interactionnels, d'actes de parole à accomplir dans des sphères différentes.



- 19 Notons que le cadre secondaire (le cadre projeté) imite non pas la classe (comme le ferait le cadre *sport* par rapport à celui d'une *guerre*) mais reprend des scènes supposées exister à l'extérieur de la classe ou bien bâtit, à l'intention des étudiants, des cadres dans lesquels ils sont susceptibles de se trouver. La réalité constitue comme un *modèle sous-jacent* interprété par les protagonistes.
- 20 Quelles sont les conséquences de ce double cadrage ? L'enseignant se trouve dans l'obligation de tenir des discours sur un monde professionnel qu'il connaît de façon

indirecte. Or le type d'enseignement qu'il donne, truffé d'exemples, est celui d'une « langue en situation ». Dans certains cas, il arrive que l'interactant-expert ait une connaissance très approximative de ce cadre imaginé (quand les enseignants ne connaissent pas la culture de la langue-cible ou lorsqu'ils ne sont pas des spécialistes de la profession). Ainsi s'installe la possibilité d'un *décalage* dans la façon dont l'enseignant peut se positionner dans le cadre didactique (dans lequel il est expert) et dans le cadre visé ou projeté (dans lequel il n'est pas professionnel). Il peut, sinon se trouver en difficulté, du moins parfois être obligé d'avouer son impuissance.

402 P Beata très bien moi je ne suis pas du tout XXX scientifique

[SE3]

- 21 Le double cadrage peut avoir un effet
- sur le statut interactionnel des locuteurs : l'enseignant est à la fois expert et non expert,
 - et sur celui du locuteur-étudiant qui se trouve être en même temps un apprenant qui doit exécuter des tâches, et un « futur professionnel » qui doit traiter de questions techniques.

2.2. Les univers de référence

- 22 En examinant comment le double cadre se manifeste, nous avons découvert que les *univers de référence*¹¹ évoqués dans le fil du discours de l'enseignant étaient d'une complexité dépassant celle du double cadrage et qu'ils étaient susceptibles de s'entrecroiser dans un laps de temps très court.
- 23 Dans l'extrait suivant, le professeur élucide les termes « protection sociale » et « retenues » lors d'un commentaire fait à partir de la lecture-compréhension collective d'un bulletin de salaire.

003 P payer sa participation voilà à à aux frais généraux de tous les gens du pays c'est pour ça qu'on appelle tout ça + la pro-tec-tion (*elle écrit au tableau*) quel est le deuxième mot après protection ++ i faut un adjectif quel adjectif ? + ça vous avez besoin de ça pour l'examen + hein la protection + on en parle tous les jours tous les jours à la radio: à la télévision + la protection SOciale (*elle écrit au tableau*) + POURquoi est-ce qu'il y a la protection sociale ? parce que les gens COTisent parce que les gens PAYENT i payent quoi leur contribution leur participation alors je répète ici vous avez le salaire le salaire.... brut + ici vous avez tous les toutes les comment est-ce qu'on les appelle + toutes ces choses.....

004 A XXX

005 P oui les RETenues + les RETenues+ ça veut dire que tu n'en vois pas la couleur + qu'est-ce que ça veut dire tu n'en vois pas la couleur + eh ben elle a compris qu'est-ce que ça veut dire tu n'en vois pas la couleur ça passe sous ton nez comme ça euh zioup tu vois en haut + tu vois un joli chiffre et puis tu regardes en bas hm hm tu n'en vois pas la couleur ce sont les re:tenues un autre mot à la place des retenues s'il vous plaît.....

[SE2]

- 24 L'interactant-professeur semble « promener » ses étudiants dans des mondes différents. Les séquences – hétérogènes – appartiennent à des contextes qui ont des modes d'existence propres, une régulation, des normes. Pour parvenir à interpréter le sens, l'étudiant doit reconnaître à quel monde appartient l'énoncé : au texte sur lequel on travaille, au système de la langue, au monde extérieur ou au monde de la classe ? Le passage d'un univers de référence à l'autre se fait en douceur, point n'est besoin de le signaler par des procédés de décrochage. On le voit dans le passage ci-après, découpé pour permettre la reconnaissance des univers : on passe du *monde du texte* (avec son

contenu, sa disposition sur le support et son contexte) au *monde de la langue* (qui renvoie à un fonctionnement général du système) ou au *monde professionnel*.

EXTRAIT DU DISCOURS DU PROFESSEUR	LES UNIVERS DE RÉFÉRENCE DU DISCOURS PROFESSORAL
payer sa participation voilà à à aux frais généraux de tous les gens du pays c'est pour ça qu'on appelle tout ça + la protection (elle écrit au tableau)	LA LANGUE PROFESSIONNELLE LE MONDE DE LA CLASSE
quel est le deuxième mot après protection ++	LE MONDE DU TEXTE
i faut un adjectif quel adjectif ? +	LA LANGUE
ça vous avez besoin de ça pour l'examen + hein la protection +	LE MONDE DE LA CLASSE
on en parle tous les jours tous les jours à la radio : à la télévision+ la protection Sociale (elle écrit au tableau) + POURquoi est-ce qu'il y a la protection sociale ? parce que les gens COTisent parce que les gens PAYENT i payent quoi leur contribution leur participation	LE MONDE EXTÉRIEUR LE MONDE DE LA CLASSE
alors je répète ici vous avez le salaire le salaire..... brut + ici vous avez tous les toutes les comment est-ce qu'on les appe:lle + toutes ces choses...../.../oui les RETenues +	LE MONDE DU TEXTE LA LANGUE
les RETenues+ ça veut dire que tu n'en vois pas la couleur + qu'est-ce que ça veut dire tu n'en vois pas la couleur + eh ben elle a compris	LA LANGUE LE MONDE DE LA CLASSE
qu'est-ce que ça veut dire tu n'en vois pas la couleur ça passe sous ton nez comme ça euh zioup tu vois en haut + tu vois un joli chiffre et puis tu regardes en bas hm hm tu n'en vois pas la couleur	LE MONDE FICTIONNEL (+ REPRÉSENTATIONS DE L'ENSEIGNANT)
ce sont les re:tenues un autre mot à la place des retenues s'il vous plaît	LA LANGUE

- 25 Le découpage et la mise en tableau de la séquence permettent de voir de quelle manière, sur une séquence courte, l'attention des apprenants est sollicitée par des points qui appartiennent à des univers de référence diversifiés. Faute de pouvoir être contextualisée dans un univers de référence adéquat, une énonciation ne peut être interprétée. Le sujet apprenant doit avoir les moyens – linguistiques ? discursifs ? encyclopédiques ? interactionnels ? – d'opérer un type de compartimentation entre des mondes hétérogènes qui sont à l'arrière-plan des énoncés.
- 26 Des indices permettent parfois aux participants d'effectuer la contextualisation¹² pour pouvoir glisser d'un univers à l'autre. Ainsi, dans la séquence donnée plus haut, on trouve le déictique *ici* probablement accompagné d'un geste :

alors je répète ici vous avez le salaire le salaire brut + **ici** vous avez tous les toutes les comment est-ce qu'on les appe:lle + toutes **ces** choses.....

- 27 Le« *ici* » renvoie à un *ici* du texte, à l'espace du document étudié (en l'occurrence une fiche de paie) et, de ce lieu matériel, l'enseignant passe à la langue lorsqu'il fait une demande de dénomination :

ici vous avez tous les toutes les **comment est-ce qu'on les appe:lle** + toutes ces choses.....

- 28 Puis le glissement se fait vers un univers fictionnel. La création d'un monde de fiction (Cicurel 1999a) fait sortir temporairement les locuteurs du monde factuel. Un univers fictif est donné à voir, à imaginer par le biais d'une situation-exemple. Le terme à expliquer est inséré dans une mise en scène comprenant des amorces narratives, des images visuelles :

ça passe sous ton nez comme ça euh zioup tu vois en haut + tu vois un joli chiffre et puis tu regardes en bas hm hm tu n'en vois pas la couleur

- 29 L'énonciateur *tu* est le sujet virtuel de ce « monde possible » créé dans un but didactique. Le *tu* fictif de « tu n'en vois pas la couleur » est à différencier de celui, réel et renvoyant à l'apprenant de « tu regardes en bas ».
- 30 Ainsi, la construction du sens exige des interactants qu'ils « naviguent » dans une pluralité d'univers :
- l'univers de la langue ;
 - l'univers du texte ;
 - l'univers extérieur, l'univers professionnel ;
 - l'univers de fiction ;
 - l'univers des représentations de l'enseignant ;
 - l'univers pédagogique.
- 31 Pour l'enseignant, il s'agit sans nul doute de quelque chose qui relève d'une compétence professionnelle exigeant de lui qu'il puisse *piloter cette navigation*. Quant aux interactants-apprenants, il leur faut assurer la « gestion cognitive » de cette pluralité d'univers.
- 32 Si l'interaction *entre* les participants peut sembler parfois pauvre (par rapport à celle qui s'établit entre un professeur meneur de jeu qui questionne, qui donne le thème, qui reprend et reformule le dire des apprenants comme c'est le cas dans l'enseignement de la langue usuelle)¹³, l'interaction dans l'enseignement du français professionnel tire une partie de sa complexité de l'intrication des univers de référence qui oblige les locuteurs à s'adapter à des décrochements constants.

3. Une pratique de lecture « en décalage »

- 33 Les trois situations d'enseignement de notre corpus incluent un travail sur des documents écrits¹⁴. Il s'agit de textes qui circulent ailleurs et que la classe s'approprie, créant un usage propre (et nouveau) du texte, souvent fort éloigné de celui qui a cours dans la situation originaire de lecture.
- 34 Comme on le sait, les pratiques de lecture ne sont pas faciles à observer. S'il s'agit de lecture privée, dans le meilleur des cas, on peut observer la posture du lecteur ou l'on peut s'appuyer sur des recueils de témoignages pour parvenir à dire quelque chose de ces pratiques lectorales¹⁵.
- 35 Or en classe les pratiques lectorales peuvent être observées *grâce à l'interaction*, car elles donnent lieu à des verbalisations qui permettent de saisir différents phénomènes liés à l'acte de lecture. On peut en effet identifier :
- le choix des documents à lire ;
 - les consignes données par l'enseignant (lire tout le texte, une partie, etc.) ;
 - l'activité de lecture telle qu'elle est effectuée, à voix haute, en écrivant, etc. ;
 - les commentaires que la lecture suscite.

3.1. Les conditions de réception du texte à lire

- 36 Comment lit-on en classe ? Les textes lus ont pour effet de devenir ce que Goffman (1981) appelle le *foyer d'attention visuelle et cognitive*. Dans *Façons de parler*, Goffman fait observer

que le genre « représentation » (par exemple les pièces de théâtre ou encore les conférences) autorise les participants à dévisager « impunément » et pendant un temps fort long le protagoniste qui est sur scène. Le professeur, tel un acteur, peut être regardé pendant toute la durée de son cours (ce que l'on ne saurait faire dans un lieu conversationnel autre où l'insistance du regard serait certainement peu appréciée d'un protagoniste – la remarque des enfants regardés de façon trop insistante « tu veux ma photo ! » en fait foi). Le regard est considéré comme une « agression » potentielle, sauf lorsque le rôle interactionnel autorise ce regard. C'est alors non pas la personne privée que l'on regarde, mais celui qui est en représentation – qui assure un rôle social ou théâtral. L'introduction d'un document écrit, ou le fait d'écrire au tableau, a pour effet immédiat de détourner du pôle « professeur » le regard des élèves pour le diriger vers le texte qui devient un nouveau foyer d'attention cognitive et visuelle. L'interaction en classe se rapproche alors d'une interaction commerciale (l'achat de chaussures focalise les regards sur la marchandise), l'écrit devenant lui aussi un objet d'échanges (langagiers) vers quoi convergent les regards.

- 37 Que le texte fasse l'objet d'une « perception » visuelle se manifeste par les consignes de l'enseignant, qui donne des indications sur le texte à lire, nommant ses éléments constitutifs. Il est fait référence au texte dans sa matérialité et sa disposition sur le support. Il s'agit de suivre, de regarder, d'observer sa graphie, sa division en paragraphes. L'entrée dans la matérialité du texte est marquée par l'usage de verbes de perception (« regardez, prenez », etc.) et de marques de localisation (« tout en bas de la page, première colonne »). Le texte est au centre de l'interaction et c'est simultanément que l'ensemble des lecteurs effectuent son décodage.
- 38 Face au texte et face à sa classe, l'enseignant occupe une place de médiateur ou de *tiers-lecteur* par le fait que, nécessairement, il « s'interpose » entre les lecteurs apprenants et les textes. Quelle est la nature de ce discours qu'il produit sur, ou à partir du texte en direction des apprenants ? S'agit-il seulement d'un discours à visée explicative, prescriptive (demande d'accomplir des tâches) ou exemplificative (ancrer le texte dans du situationnel) ? Ou s'agit-il d'un discours à portée axiologique dans lequel des jugements de valeur sont émis ? Les participants apprenants se trouveraient ainsi « exposés » d'une manière particulière à des textes issus de la culture-cible.
- 39 L'enseignant fournit un discours-étayage qui facilite la lecture mais l'oriente également. La lecture de l'apprenant est médiatisée (conditionnée ?) par celle de l'enseignant. L'enseignant y fait appel lorsqu'il évoque, par exemple, la connotation¹⁶ d'un terme ou l'usage qui en est fait dans la vie ordinaire et que peuvent connaître les apprenants (« la protection sociale on en parle tous les jours à la radio »). Ces gloses sont traversées par les représentations ou les croyances de l'enseignant (voir Dufays 1994). C'est là qu'affleurent des représentations qui peuvent s'interposer entre le texte lu et le lecteur-apprenant. L'enseignant n'est pas le lecteur neutre d'un texte qui deviendrait « transparent », à partir du moment où le code se laisse déchiffrer. Le texte provoque des effets de sens, des associations d'idées, des opinions qui sont communiqués au groupe classe par ce « tiers-lecteur » qu'est l'enseignant.

3.2. La construction d'une pratique de lecture

- 40 Les pratiques de lecture sont extrêmement variées selon les situations, les projets, les sujets lisants, les textes à lire. La lecture peut être encouragée par le cadre – salle

d'attente, transport en commun – ou être le signe que l'on ne veut pas s'entretenir avec un protagoniste (lire au café face à quelqu'un ou lire plus intensément pour ne pas répondre à un importun, etc.) Le cadre-classe encourage un type de lecture interactionnel dans la mesure où la lecture devient une « activité de partage ».

- 41 Nous nous arrêterons à l'un des nombreux moments de lecture que nous offre le corpus. Il s'agit d'une lecture guidée et coordonnée. Le participant-expert dit de lire et que lire. Il s'agit ici de la lecture-compréhension d'un document qui a lui-même une structure interactionnelle : une note de service¹⁷. Dans l'extrait ci-après, afin d'encourager la compréhension du texte, l'enseignante pose des questions – de façon méthodique – qui exigent du lecteur-élève qu'il retourne au texte et qu'il opère des repérages lui permettant de reconnaître :

- les scripteurs/lecteurs d'une note de service ;
- le genre ou le sous-genre épistolaire ;
- l'objet de la missive ;
- les formes d'écriture ritualisées.

identifier les formules routinières	102 P	euh la formule de po euh mais au début + par quoi commence une lettre toujours
	103 Af	interpellation
	104 P	par une interpellation + hein et là on n'a pas d'interpellation + d'accord et vous faites remarquer aussi qu'il n'y a pas de... formule de politesse hein il n'y a pas de formule de politesse +++ bon alors + euh on va regarder la deuxième note hein on va regarder la deuxième note hein d'accord ? qui peut me dire qui est l'émetteur alors regardez je n'ai plus d'expéditeur là + hein jusqu'à maintenant on a toujours parlé d'Expéditeur + mais là on n'Expédie pas une note on la remet + donc on va parler d'Émetteur hein + d'émetteur et puis de destinataire pareil qui est l'émetteur là
identifier l'émetteur		
mode de distribution de la note	105 Am	directeur administratif
le statut de l'émetteur et du destinataire	106 P	c'est le directeur administratif c'est encore lui oui et à qui est adressé cet écrit
	107 Af	monsieur le chef de service mhmh
	108 P	à monsieur le chef de service
	109 Af	et monsieur le directeur pour information
l'objet de la note	110 P	et monsieur le directeur pour l'informer d'accord euh : quel est l'objet ?
	111 Af	+ dépôt du courrier
le but	112 P	dépôt du courrier bon d'accord + euh quel est le BUT de cette note ? + quel est le but de cette note ? ++ pour information pour informer
	113 Af	
le thème	114 P	on informe ? + on informe de quoi si vous me dites on informe on informe de quoi ?
	115 Af	XXX du changement d'horaire pour le départ du courrier
	116 P	oui
attribution de la valeur illocutoire	117 Af	non en fait c'est un ordre
demande de justification	118 P	ah pourquoi c'est un ordre
	119 Af	parce qu'il faut euh le faire euh XXX on exige
demande de justifier la réponse	120 P	oui c'est-à-dire que que on ne s'arrête pas à informer simplement mais elle a raison Monique c'est un ordre on Exige qu'est-ce que vous fait penser + elle dit que c'est un ordre + est-ce qu'elle a raison ?
	121 As	(brouhaha) XXX
	122 P	y a un terme très fort
	123 As	XXX devoir XXX devra XXX
mise en rapport de la langue et de la valeur pragmatique	124 P	devra très bien déjà + im-pé-ra-ti-ve-ment dans les NOTES ça s'appelle une note d'Instruction on va souvent trouver des adjectifs TRÈS FORTS + hein ce qui veut dire qu'on n'a pas le choix im-pé-ra-ti-ve-ment vous n'avez pas le choix vous devez le faire + donc ça c'est la différence entre les deux écrits + l'un on informe c'est pour ça qu'on appelle ça une note d'information + et dans le deuxième cas regardez qu'est-ce qu'on a comme titre + à ce document ++ qu'est-ce qu'on a comme titre à ce document
différence des sous-genres épistolaires	125 As	note de service
	126 P	Note de service d'accord alors [...]

[SE3]

- 42 La construction d'une pratique de lecture passe par des étapes qui construisent une progression ordonnée :

- attirer l'attention sur l'usage d'un texte donné et non pas seulement sur l'usage des mots de ce texte (« on n'expédie pas une note, on la remet ») ;
- observer les formules rituelles propres à la correspondance (« mais au début par quoi commence une lettre, il n'y a pas de formule de politesse ») ;
- attribuer une valeur pragmatique aux énoncés (« quel est le but de cette note ? ») et faire des commentaires sur l'usage (« y a un terme très fort, non en fait c'est un ordre »)¹⁸ ;
- interpréter les termes de la missive comme des indices de contextualisation (« quels sont les termes employés qui vous font penser qu'on exige ») ;
- corriger les formulations (« à monsieur le chef du service »).

- 43 Le document n'est guère utilisé comme il le serait en situation professionnelle car, pour un lecteur averti, point n'est besoin de regarder et de détailler l'identité de l'émetteur, qui s'appréhende d'un coup d'œil. Irait-on demander à un cadre d'entreprise ou une secrétaire d'aller faire des relevés systématiques concernant le destinataire, l'objet d'une lettre comme on le fait en situation de classe ? Certainement pas. L'usage du document en classe est en réalité *didactisé* et débouche sur un « réagencement contextuel » (Cicurel 1999b) proposant un contexte *supposé* de communication écrite, de telle sorte que l'on assiste à un décalage dans l'usage du texte. Le plan du texte de la lettre est bien là avec ses usages pragmatiques et ses constituants, l'émetteur, le lecteur, l'objet, etc., mais l'usage renvoie à un autre univers de référence, qui est celui de la classe. Le contexte classe « inscrit » un usage différent du document, usage qui indique peut-être la quasi-impossibilité, en situation didactique, de reproduire les conditions de réception d'un texte.
- 44 Les conditions de lecture ne sont pas les mêmes : en classe, il y a plusieurs lecteurs simultanés qui ne sont pas les destinataires réels du courrier mais des *tiers-lecteurs*. Ce qui renforce l'idée que la classe se trouve être un lieu singulier – lieu de passage, lieu transitoire, lieu de travail, lieu d'imitation – ayant ses règles propres et ses normes d'usage.

Pour conclure

- 45 Enseigner une matière donnée dans un cadre institutionnel peut être considéré comme faisant partie des *interactions de type professionnel* puisque sont mis en face à face un locuteur professionnel, le professeur dans l'exercice de son métier, et ceux qui veulent ou doivent apprendre « quelque chose » de la matière enseignée pour devenir des professionnels. Le contenu de cette interaction est lui-même constitué en partie d'une sorte d'anticipation à interagir dans un milieu professionnel, mais il est certainement difficile d'anticiper ou d'imaginer les nuances de ce qui pourra faire l'objet d'une transaction professionnelle. La focalisation du discours se fait alors sur les mots de la langue professionnelle. Mais on peut faire l'hypothèse que la préparation à la vie professionnelle se fait quand même : par l'attention que les étudiants doivent porter à la pluralité des mondes de référence, par le sens très précis que prennent les mots en contexte, par l'observation qu'ils doivent porter à des éléments finement différenciés. Engagés dans la profession, il leur faudra convertir ces données et opérer une nouvelle contextualisation qui leur permettra de décoder ce qui est pertinent pour leur participation à l'interaction professionnelle.

NOTES

1. En Espagne, il s'agit de l'École de Tourisme et nous remercions P. Gutierrez d'avoir permis ce contact. En France, nous sommes redevables à E. Cucunuba et M. Waendendries d'avoir permis le contact avec l'Institut catholique et l'Alliance Française.

2. Corpus disponible au Centre de recherches CEDISCOR-SYLED, université Paris III. Voir en introduction les conditions dans lesquelles il a été réalisé. Les pages et les tours de parole sont ceux du corpus CEDISCOR.
3. Ces règles communicatives sont intériorisées et varient selon les cultures et les contextes d'enseignement.
4. Germain (1994), s'appuyant sur le modèle hiérarchique d'analyse du discours de Roulet, montre que le discours de la classe est toujours séquenciable en activités didactiques (activités de jeu, de lecture, exposé, etc.).
5. Voir la présentation du corpus ainsi que les conventions de transcription dans l'avant-propos.
6. Voir le rôle facilitateur attribué par M. Causa ici même à une structure interactionnelle « attendue ».
7. Rappelons que dans une instance de transmission de langue étrangère, il y a nécessité de configurer un « objet » absent. On a recours à des situations, des contextes imaginaires. Des mondes contextualisés de diverses manières sont ainsi introduits dans l'univers de la classe.
8. D'où peut-être l'origine de ces *Carnets du CEDISCOR* 7, marquant la nécessité de comprendre ce qu'est une interaction professionnelle. Par ailleurs, décrire les conditions de l'enseignement/apprentissage permet aussi aux lecteurs de découvrir comment se construit le *travail* de l'enseignant.
9. « Néanmoins, quel que soit leur degré de structuration, les cadres primaires nous permettent de localiser, de percevoir, d'identifier et de classer un nombre apparemment infini d'occurrences entrant dans leur champ d'application. » (Goffman 1974 : 31)
10. Rituels de comportement, règles implicites, prévisions des actes des participants.
11. Je propose d'appeler *univers de référence* l'arrière-plan d'une énonciation ; il en constitue l'ancrage.
12. Voir Gumperz (1989), traduction française du chapitre « Les conventions de contextualisation » paru en 1982.
13. La dimension proprement interactionnelle est infiniment moins intéressante que dans les cours de français usuel sur lesquels nous avons travaillé. Dans le corpus du FLP, peu d'interactions d'apprenant/apprenant.
14. Voir ici même la notion d'« objets intermédiaires » présentée par Miecznikowski-Fünfschilling *et al.* On trouve trois groupes de textes dans notre corpus : des documents authentiques (bulletin de salaire, annonces d'offres d'emploi) ; des documents imitant les textes professionnels (notes de service) ; des documents pédagogiques issus de manuels (un dialogue entre un chef de service et un vendeur de meubles ; des cartes de France avec itinéraires de tourisme, des documents issus de manuels français de géographie).
15. Voir les travaux de Chartier (1985) sur l'histoire de pratiques de lecture.
16. L'analyse des discours de commentaires permet de voir notamment de quelle manière les représentations, les convictions, voire les stéréotypes sont présents.
17. Voir l'analyse de l'interaction épistolaire proposée par Kerbrat-Orecchioni (1998).
18. Remarquons que c'est un apprenant (tour de parole 119) qui propose un acte de parole comme but de la note.

RÉSUMÉS

On propose dans cet article consacré à l'enseignement d'une langue en vue d'une formation professionnelle d'examiner de quelle manière il suscite l'émergence de plusieurs univers de référence du fait de la nécessité de « présentifier » un monde absent et en partie fictionnel. On montre ensuite que les pratiques de lecture qui sont déployées sont largement en décalage par rapport à une pratique dans le monde professionnel réel.

AUTEUR

FRANCINE CICUREL

Université Paris 3, CEDISCOR-SYLED